

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

ANANDDA SHAYA FORTE RODRIGUES

Pequenas compaixões, grandes transformações

Brasília - DF

2018

ANANDDA SHAYA FORTES RODRIGUES

**Pequenas paixões,
grandes transformações**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof. Ângela Barcellos Café

Brasília – DF, 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Vida.

Pois graças a ela que sou a pessoa que sou,

que conheço as pessoas que conheço,

que amo as pessoas que amo.

Graças a ela, aprendi o que é ruim. E, por ela, quero fazer o bem.

Porque fazendo o bem eu ajudo as pessoas.

Fazendo o bem eu inspiro outras pessoas.

Sou grata à vida porque ela me ensina. Sou grata a ela, porque quero ensinar.

Gratidão, Vida.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Anandda criança. Para ela lembrar que está tudo bem em ser o que ela é. Assim como qualquer outra criança.

RESUMO

Pequenas paixões, grandes transformações apresenta os conceitos das tendências pedagógicas em escolas brasileiras, e a importância deste conhecimento para o ensino das artes. Levanto críticas a respeito de algumas práticas em sala de aula que observei durante a pesquisa como educadora. Explicito também como a afetividade e a comunicação não-violenta podem ser fundamentais para a compreensão da criança na escola e enriquecedoras para a preservação de um ambiente escolar agradável. Como o tempo do recreio é valioso, uma vez que ele pode ser usado para brincar e aprender. Desse modo, o objetivo desta pesquisa é mostrar como pequenos gestos atenciosos podem ser o impulso para uma melhora educacional como um todo. A metodologia usada no trabalho foi a etnográfica, cuja pesquisa foi em escola parque do Distrito Federal durante o ano de 2018.

Palavras-chave: Afetividade, Comunicação Não-Violenta, Tendências Pedagógicas.

ABSTRACT

Small compassions, big changes presents the concepts of the pedagogic tendencies in Brazilian schools, and the importance of this knowledge for arts teaching. I raise critics about some practices in the classroom that o observed during the research as an educator. I also explicit how affectivity and non-violent communication can be fundamental for the children's comprehension in school and enriching for the preservation of a nice school environment. And how valuable is the recess time, once it can be used for playing and learning. This way, This research's objective is to show how small attentive gestures can be the impulse for an educational improvement as a whole. The methodology used in the essay was the ethnographic, which research was done at a park school in Distrito Federal, throughout the year 2018.

Key words: affectivity, non-violent communication, pedagogic tendencies.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	4
ABSTRACT	5
1 INTRODUÇÃO	7
2 ARTE-EDUCADORA EM: VALE A PENA SONHAR UMA ESCOLA IDEAL? TRANSVERSALIZANDO AFETIVIDADE E COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA (CNV)	11
2.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E ARTE	12
2.2 AFETO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA	17
2.2.1 A COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA - CNV	18
2.2.2 O Olhar Afetivo.....	20
3 TEATRANDO NA ESCOLA	26
3.1 RECREIO	27
3.2 ENSIN(AR-TE)	30
3.3.1 Primeiro momento	31
3.3.2 Segundo Momento	32
3.3.3 Aulas Finais.....	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
5 REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

Para você que me lê, que me imagina através desta união de palavras, digo que sou pura energia, pura alegria, puro otimismo. Mas, academicamente falando, sou uma mulher de 25 anos, estudante universitária, futura professora de teatro, artista, sensível, educadora. Chamo-me Anandda Shaya Fortes Rodrigues, ou Nanda, ou Shaya, como quiser. Muito prazer.

Desde pequena eu queria ser atriz. Minha mãe sempre me incentivou muito. Aos doze anos de idade, tive o conhecimento da faculdade de artes cênicas e desde então decidi que iria fazer o curso quando eu saísse do ensino médio. Meu objetivo era me tornar uma grande atriz, de sucesso, de um bom grupo de teatro.

Estudei dezesseis anos na mesma instituição particular e tinha críticas duras com relação à escola e à forma como os professores tratavam os alunos. Por vários anos, meu “atraso na aprendizagem” – notas abaixo da média, dificuldade de interpretar textos, concentração oscilante – me gerou bastante estresse, angústia e culpa. Procurei pela escola diversas vezes, mas não havia interesse de sua parte em resolver quase nenhum dos meus problemas. E ficar sentada pela maior parte do tempo me gerava mais chateação ainda.

Apesar disso, também houve coisas positivas. Meus melhores amigos hoje, são todos da época da escola. Gostava quando havia apresentação de trabalho, pois era o momento em que eu podia explorar minha criatividade. Na maioria dos trabalhos, eu inseria o teatro como forma de apresentar o tema, geralmente fazendo de parte da aula de história. Gostava mais de apresentar trabalhos do que fazer prova/teste. Mas, se você me perguntar quais foram os temas, os motivos, os anos, as rebeliões, eu não vou saber te informar. Fazendo esta pesquisa, descobri algumas possibilidades para essa situação, maneiras de me aprofundar nos personagens daquele contexto por exemplo. Há um trecho do livro *Drama como método de ensino* de Beatriz Ângela Vieira Cabral, conhecida como Biange (2012), que diz:

É comum o uso de convenções e técnicas teatrais do primeiro e do segundo graus, usualmente como elementos facilitadores da aquisição e fixação de conhecimentos. Entretanto, seu uso em si, distanciado de um contexto dramático, não vai além de uma estratégia dinâmica de conhecimentos. O potencial estético do teatro na educação, de conhecer e sentir (envolvimento emocional) perde-se ao se separar técnicas teatrais do contexto dramático. (p. 11)

Não havia uma orientação clara ou criativa para se fazer o trabalho em grupo. Eram jogadas opções de metodologia para a apresentação, mas não como seria o processo desta. Assim, os alunos ficavam por conta de apresentar um trabalho de qualidade ou não. Parece uma proposta interessante para a autonomia. No entanto, se o trabalho saía com uma qualidade a qual não agradava ao professor, isso era motivo de constrangimento em sala de aula.

Foi partindo de uma nova visão da escola e com as experiências que carregou enquanto educadora social voluntária¹ e estagiária (estágio supervisionado 2) que me interessei de coração por lecionar. A Escola Parque² 210/211 Sul, a qual é a escola de minha pesquisa, conforme seu PPP, foi inaugurada no dia 20 de novembro de 1992. Já em 1994 foi reinaugurada como Escola Inclusiva.

Desde 2016 que o governo quer usar os espaços para um projeto-piloto de educação integral. O objetivo é que alunos de 17 escolas classe passem o contraturno em uma escola parque, todos os dias da semana. Ou seja, não se atende uma escola por dia, atende-se apenas uma escola. A escola que está sendo atendida este ano é a Escola Classe 204 Sul – 1º ao 5º (anos iniciais). Os alunos vão de manhã para a escola classe, mas almoçam e descansam na escola parque antes de terem suas aulas.

A Escola Parque 210/211 Sul, ainda segundo o PPP, conta com doze salas de aula, quatro salas de coordenação, uma sala de recursos, um auditório, uma sala multiuso, um refeitório, uma piscina, uma quadra poliesportiva com rampa

¹ Atuava como educadora social desde 2017. Os educadores sociais trabalham no suporte de atividades de ensino integral, especializado e infantil e no terceiro ciclo fundamental (dos 6 aos 9 anos de idade), cada qual com capacitação própria.

² Concebida por Anísio Teixeira, a proposta era que os estudantes frequentassem as escolas classe quatro vezes por semana, com ensino formal das disciplinas tradicionais, e tivessem aulas nas escolas parque uma vez por semana, desenvolvendo atividades recreativas, artísticas e sociais.

de acesso, duas quadras de vôlei, um campo de futebol, uma sala de direção, duas salas para supervisores administrativos e pedagógicos, uma secretaria, uma sala para os professores, dez banheiros, sendo um banheiro adaptado para as crianças especiais, uma biblioteca (fechada por falta de funcionário). No geral a escola é muito bonita, colorida, bem conservada, e as turmas são divididas por cores. Amarela, verde, azul, vermelha, roxa, rosa, marrom, vinho, cinza e laranja.

Por outro lado, infelizmente, a Escola Parque também carrega traços bastante semelhantes aos das escolas que eu critico no início da introdução. A partir disso, busquei entender a origem desse sistema que até então conhecia como um sistema autoritário, mandonista³, conservador. Foi onde me deparei com as tendências pedagógicas, que são ideias gerais que permeiam determinadas escolas brasileiras e que também transversalizo com a afetividade partindo dos estudos científicos de Henri Wallon e da comunicação não-violenta do psicólogo Marshall Rosenberg, conceitos encontrados no segundo capítulo.

Várias ideias de aula, propostas, inovações foram surgindo à medida que fui tendo conhecimento das metodologias do teatro. Augusto Boal, Beatriz Cabral (Biange) e Viola Spolin têm propostas interessantes, uma vez que se trabalha com criatividade, improviso, investigação e pensamento crítico — conceitos encontrados no terceiro capítulo.

Pequenas paixões, grandes transformações se baseia no método etnográfico de Marli Eliza de André. Por meio dele, aprofundi minha pesquisa dentro do meu trabalho de (arte) educadora, visto que etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade (ANDRÉ, 2003). Muitas críticas, muitas propostas. Este trabalho também serve para uma crítica geral às escolas brasileiras e para demonstrar como essas tendências ainda influenciam fortemente nossas instituições, tanto particulares quanto públicas.

³ Termo emprestado do livro *Pedagogia da autonomia* (1996) do filósofo Paulo Freire, em que ele diz: “A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se.” (p. 92)

Pequenas compaixões são pequenos gestos, um tempo que se dá para observar o outro. Grandes transformações porque esses gestos não são esquecidos, eles inspiram outras pessoas. Podemos transformar o mundo quando nós nos transformamos. Novas e velhas brincadeiras estão sendo (re)descobertas, assim como espero continuar pesquisando e me atualizando a respeito dos melhores caminhos que posso seguir dentro da arte na educação.

Isso me transformou, e eu quero transformar. Espero que você se aventure na leitura do mesmo modo como eu me aventuro na educação. Obrigada.

2 ARTE-EDUCADORA EM: VALE A PENA SONHAR UMA ESCOLA IDEAL? TRANSVERSALIZANDO AFETIVIDADE E COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA (CNV)

Enquanto arte-educadora-pesquisadora, procurei entender quais são os melhores caminhos para se relacionar com os alunos e as alunas. Isso porque, por um longo tempo, até eu entrar na faculdade, olhava a escola como uma instituição que tinha regras rígidas de consenso universal. A respeito dessa dificuldade que a escola tem de se aproximar dos alunos de forma sensível, escrevi este poema como crítica à maneira segundo a qual olhamos nossos educandos, intitulado “Deficiente Não!”:

*Especial, especial pra quem?
eu sou vip?
Eu não sou de fora.
Você não pode me excluir!
Você vai ter que me engolir.
Vai ter que me incluir!*

Barroca, inovadora, diferente na.
Ah, É por isso que você fica na vaga de deficientes...
Tá explicado, seu processo de aprendizagem é diferente.
Porque o meu é igual, eu não sou deficiente.
Pior, eu sou carente.
Carente de afeto, de ver, de ouvir, de andar, de falar.

Desculpa fessora, a culpa não é minha.
Eu to tentando, mas você não tá me ouvindo.
E não é porque eu não sei falar,
É porque você não sabe ouvir,
Não confia em mim.

Diretor eu tô inquieto,
Eu preciso de ajuda,
To muito agitado e chateado, não posso brincar.
Que remédio é esse seu diretor?
Eu só queria alguém pra me amar.
E não pra me programar.

Me dá uma chance prometo ficar quietinho.
Não falo, não grito, não me expresso.

Não me expulsa não, diretor, tô te pedindo.

Mãe, diretor quer falar com a senhora.

Ah, você não pode né. Que que eu falo que aconteceu?

Que você me esqueceu?

Pai, o senhor pode ir?

Ih, ele não vai, já vi que bebeu.

Siça, tu tirou quanto?

Caramba foi bem alta.

A minha foi baixa como sempre.

Eles falam que eu sou aluno problema.

Mas eu sei que eu sou inocente.

Siça quer saber?

Não vou pra escola mais não

Porque a única coisa

que eu queria, era atenção.

Anandda Shaya⁴

2.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E ARTE

Eu não tinha interesse em lecionar, pois não queria ser igual à maioria dos professores da minha escola. Foi então que me aprofundei no estudo das tendências pedagógicas. Passeando pelas reflexões de Luckesi e Saviani, desenvolvi um outro olhar em relação à educação. Um olhar cheio de possibilidades.

O colégio no qual eu estudei por dezesseis anos e a escola em que eu fiz a pesquisa têm algo de semelhante: pendem mais para a pedagogia liberal do que para a pedagogia progressista. Isso porque, segundo Luckesi (1994, p. 54), a doutrina liberal apareceu como uma justificativa do capitalismo que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. Logo, a pedagogia liberal seria uma manifestação desse tipo de sociedade sustentando a ideia de que a escola tem de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais.

⁴ Poema feito em 2015

Abaixo, há três quadros⁵ para resumir as principais características das tendências pedagógicas liberais do ponto de vista de Luckesi (1994):

Quadro 1

<p>Tradicional: Preservação da sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor como centro - Autoritarismo - Aulas expositivas - Foco no conhecimento intelectual e moral - Repetição e memorização mecânica - Não faz nenhuma relação com a realidade do aluno - Alunos passivos (o professor transmite os conhecimentos, e os alunos precisam reproduzi-los)

Quadro 2

<p>Renovada progressista e Renovada não-diretiva, ou só renovada (escola nova): Escola em uma sociedade em mudança</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender fazendo, experiência, projetos - Professor como auxiliar e facilitador - Aluno como centro e ativo - Trabalho em grupo valorizado - Autorrealização - Sentir-se bem consigo mesmo e com seus semelhantes
--

Quadro 3

<p>Tecnicista: Preparação para o mercado de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eficiência e produtividade - Técnicas como foco - Professor como administrador dessas técnicas - Alunos preparados para serem produtivos - Aprender a fazer - Instrução programada, tecnologia, autodidatismo, perguntas e respostas - Planejamento

Sobre as pedagogias tradicionais expressas no 1º quadro, vemos que ainda há a cultura dos prêmios por “melhor comportamento” e ser o “aluno brilhante do mês”, ou seja, meritocracia. Em um episódio chamado “Dinheiro do Clarêncio” do desenho animado *Clarêncio, o Otimista* (2014)⁶, a professora havia montado um quadro de estrelas da amizade; dependendo do comportamento da criança, ela colocava ou retirava uma estrela. Clarêncio, no seu quarto, pensativo depois de ter perdido uma estrela, reflete: “Para que estrelinhas da amizade? Não são minhas amigas, elas só deixam todo mundo triste.”

⁵ Quadros organizados pela autora.

⁶ Desenho animado estadunidense que retrata o cotidiano de Clarêncio, que aparenta ser uma criança entre 6 e 7 anos de idade. O enredo, em grande parte, gira em torno da crítica à escola, onde se passa a maioria dos episódios. Ademais, Clarêncio é questionador e resolve os conflitos de forma criativa e inteligente. É um desenho muito honesto em relação a como a criança vê o mundo e a escola.

Há uma tabela bastante parecida na sala de teatro da escola em que trabalhei. Segundo a professora de teatro, “é bom porque elas aprendem a lidar com a frustração”. Esse tipo de pedagogia, a meu ver, caminha mais na ideia de adaptação do que de transformação. Isto é, o aluno como responsável pelo próprio processo (responsável pelo seu sucesso e pelo seu fracasso) sem a intenção da escola propor autonomia.

Nas escolas privadas, temos a predominância da tendência tecnicista, uma vez que se pensa muito em mercado de trabalho e existe uma maçante carga de conteúdos para vestibulares. Perde-se boa parte do ensino médio por exemplo, visto que ficamos mais preocupados com os conteúdos para se fazer o vestibular do que com o que está acontecendo com a nossa sociedade. Isso, cabe dizer, não é tão diferente do ensino fundamental também das escolas públicas de educação básica, anos iniciais no Distrito Federal.

No meu trabalho de arte-educadora, citando caso análogo, eu estava acompanhando M, que é um aluno do 1º ano diagnosticado com transtorno opositivo-desafiador, também conhecido como TOD. No geral ele é animado com tudo que faz, o maior desafio estava sendo na agressão com os colegas por conta de alguma chateação ou frustração. Apesar disso, com conversa e paciência o suficiente, ele sempre acabava cedendo e ficando tranquilo.

A hora mais crítica da escola era a “hora do descanso”, que é o tempo entre o almoço e a primeira aula da tarde. As crianças precisam descansar, e nem sempre elas têm sono ou estão dispostas a deitar e dormir/descansar. No caso de M, ele ficava muito agitado e interessado na disposição na sala quando os colchonetes eram expostos para elas deitarem. Por isso, ficava pulando como se estivesse competindo e tendo de enfrentar obstáculos.

Certa vez eu estava acompanhando M na aula de teatro, como educadora, e M acordou do descanso e foi desenhar. Quando a professora saiu, ele levantou, pegou as cadeiras e o colchonete e montou um circuito: quatro cadeiras paralelas formando um quadrado com os colchonetes entre elas, nos quais ele ficou subindo e descendo. A professora chegou, chamei M e falei “Mostra para a professora o que você fez”, ele mostrou e ela disse “Muito legal, M, mas qual era o nosso combinado? Cadê sua pintura, você já terminou?”. Essa professora em específico usava a estratégia de dar folhas em branco ou com

algum desenho para as crianças pintarem. Segundo ela, isso as acalmava antes dela fazer qualquer atividade, porque realmente ela tinha muita dificuldade de dar sua aula.

Fiquei pensando que ali seria um bom momento para aproveitar toda a animação de M, explorar a energia dele e, quem sabe, propor isso para a turma. Desse modo, todo mundo poderia participar do circuito, porque, afinal de contas, era aula de teatro. Não que desenhar fosse o problema, desde que não fosse usado *apenas* como um modo de controle das crianças. A sensação que eu tenho é que existia mais compromisso com as regras do que com a alegria e o aprendizado da criança.

Em um artigo de Marilene de Lima Körting Schramm (2001) intitulado “As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem das artes”, fala-se que as escolas brasileiras (fundamental, médio e superior) ainda persistem numa influência de pedagogia liberal. Tantas décadas se passaram, diz Körting, e elas permanecem fortes em uma série de estabelecimentos de ensino, norteando a prática de grande parte dos professores e das professoras.

Como arte-educadores e educadores, é importante principalmente o conhecimento a respeito das tendências pedagógicas, pois elas norteiam os caminhos e as possibilidades que temos em determinadas escolas. Acrescento, ainda, o pensamento de Körting (2001): “Vemos aqui, que as instituições não mudaram muito, principalmente para aqueles professores de arte que não tiveram a oportunidade de conhecer e estudar as correntes pedagógicas.” Encontro nessas palavras minha identificação com o que vejo hoje:

*“Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada
E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada*

*Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)”*

Já a pedagogia progressista, segundo Luckesi (1994), designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente essa pedagogia não tem como se institucionalizar numa sociedade capitalista; daí a ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. Em suma, a partir das três subdivisões da pedagogia progressista, pontuei a seguir as palavras/frases-chave mais relevantes de acordo com a minha pesquisa.

Libertadora: Paulo Freire; conscientização e transformação social; sujeito capaz de refletir sobre sua realidade; reconhecer-se como oprimido; visar mudanças estruturais na sociedade (trabalhando com temas geradores em grupos de discussão); autogestão pedagógica.

Libertária: participação crítica dos alunos; professor como orientador; trabalho em grupo valorizado; o conhecimento se dá através da vivência em grupo; autogestão pedagógica; conhecimento como crítica de superação de modelo da sociedade; conteúdos-realidade; análise crítica, experiência e prática.

Crítico-social dos conteúdos: valoriza o conhecimento como forma de crítica e possibilidade de superação do modelo de sociedade; conteúdo vivo-real; a experiência e o saber; o professor-mediador que oportuniza o domínio dos conhecimentos e das habilidades que tornarão o aluno capaz de criticar e transformar o modelo social; aluno-transformador.

Saviani, no seu texto “As teorias da educação e o problema da marginalidade” (1999), separa as pedagogias em não críticas e críticas:

Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo. Eu as denominei de "teorias não-críticas". Inversamente, as teorias do segundo grupo - que passarei a examinar - são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. (p.16)

Como arte-educadora, penso que as teorias críticas podem proporcionar uma importância maior para o ensino da Arte. Uma vez que se valoriza o pensar criticamente, com o desenvolvimento das linguagens cênicas, os alunos podem olhar além do que parece meramente pronto. E isso, para mim, interessa enquanto professora de teatro e ser humano.

Sendo assim, acredito numa escola que valorize as potencialidades do aluno, a inteligência emocional, a criatividade e o brincar. Isso porque trabalhar como arte-educadora numa escola que variava entre as tendências liberais e progressistas me fez ter um olhar diferente em relação ao futuro. Um olhar que me deixa à frente das regras estabelecidas. Que é possível sim, uma transformação.

2.2 AFETO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

“O mundo em que vivemos é aquilo que fazemos dele. Se hoje é impiedoso, foi porque nossas atitudes o tornaram assim. Se mudarmos a nós mesmos, poderemos mudar o mundo, e essa mudança começará por nossa linguagem e nossos métodos de comunicação.”

Arun Gandhi

Ao longo da minha jornada, percebi o uso de meios como a afetividade para me relacionar indiretamente, e a Comunicação Não-Violenta (CNV) como forma direta de me relacionar com os participantes da escola. Quanto à afetividade, ela me propõe a observação, a análise, a investigação, a valorização das emoções. Para mais, a afetividade, na concepção de Henri Wallon, “é entendida aqui como a capacidade de sermos afetados de forma positiva ou negativa por eventos internos ou externos” (Didatics, 2018)⁷, ou seja, passa pela compreensão do modo pelo qual cada um percebe os acontecimentos consigo e à sua volta. A CNV me propõe pró-atividade, consciência da minha fala,

⁷ Canal do Youtube sobre Psicologia, Psicanálise e Filosofia. A organizadora dos conteúdos é Amanda Amorim Costa e Silva, que é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, na qual recebeu formação em psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, psicanálise, teorias da personalidade e filosofia da educação. No mestrado, dedicou-se ao aprofundamento do estudo sobre as teorias psicológicas da aprendizagem e suas aplicações na educação à distância.

paciência e empatia, posto que a CNV se trata de habilidades de linguagem e comunicação que reforçam nossa humanidade (Rosenberg, 2006).

Nesse sentido, encontrar a CNV, de Rosenberg, e assumir os estudos de Wallon, para estudar a influência dos afetos na educação escolar, possibilitou análises com reflexões sobre esses dois pontos. Assim, trago aqui aquelas que foram observadas em minhas práticas durante minha formação para a docência.

2.2.1 A Comunicação Não-Violenta - CNV

Em seu livro *Comunicação Não-Violenta – técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*, o autor propõe que a CNV permita uma ligação entre as pessoas de tal maneira que nossa compaixão natural floresça. A seguir, retirei do mesmo livro um depoimento de uma professora que tomou consciência da CNV e a usou em sua prática pedagógica:

Há cerca de um ano venho utilizando a CNV em minha turma de alunos especiais. Ela pode funcionar até mesmo com crianças que têm desenvolvimento retardado da linguagem, dificuldades de aprendizado e problemas de comportamento. Um aluno de nossa sala cospe, diz palavrões, grita e espeta outros alunos com lápis quando se aproximam de sua carteira. Eu lhe dou a deixa: "Por favor, diga isso de outro jeito. Use sua conversa de girafa" [Em alguns seminários, para demonstrar a CNV, usam-se fantoches de girafa]. Na mesma hora, ele se levanta, olha para a pessoa de quem está com raiva e diz com toda a calma: "Por favor, você poderia sair de perto da minha carteira? Eu fico com raiva quando você fica tão perto de mim". Os outros alunos em geral respondem com algo nesta linha: "Me desculpe, eu tinha esquecido que isso deixa você aborrecido". Comecei a pensar em minha frustração com essa criança e tentar descobrir do que (além de harmonia e ordem) eu precisava. Percebi quanto tempo eu dedicava ao planejamento das aulas e como minha necessidade de ser criativa e contribuir estava sendo passada para trás pela necessidade de manter o bom comportamento da classe. Também senti que não estava atendendo às necessidades educacionais dos outros alunos. Quando ele tinha alguma demonstração de raiva na aula, comecei a dizer: "Preciso que você preste atenção em mim". Eu talvez tivesse de dizer isso cem vezes ao dia, mas ele acabava captando a mensagem e geralmente se concentrava na aula. (p. 29)

O meu contato com a CNV foi fundamental para melhorar a minha relação com as crianças, porque, juntas, fomos identificando os sentimentos em determinadas situações conflitantes. Auxiliou-me, inclusive, na minha desenvoltura em relação à autonomia das crianças, pois estava mais preocupada em salvá-las do que ensiná-las. A CNV promove não só uma comunicação da paz, como também o autoconhecimento. Você pergunta para si

mesmo (ou alguém pergunta) o que sentiu e, a partir daí, vai descascando as camadas para descobrir os reais problemas e ter consciência sobre eles.

A CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela não tem nada de novo: tudo que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos. O objetivo é nos lembrar do que já sabemos - de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros - e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento. (ROSENBERG, 2006, p. 21)

O recreio é o momento das crianças brincarem e explorarem os espaços. Além de brincar com elas, não posso deixar de exercer o meu papel principal como educadora, que é o de ficar atenta às necessidades dos alunos. Em alguns casos, preciso resolver certos conflitos. Na sua maioria, são conflitos envolvendo agressão física ou verbal. As crianças ficam muito chateadas quando isso acontece. Vêm até mim para culpar o colega pelo que aconteceu e pedem para que eu o puna. Pergunto: “Como você está se sentindo?”. No geral a resposta é “Estou com raiva de fulano”. Então, proponho: “Você falou com fulano que você se sentiu desse jeito?”. Pensando nesses aspectos, os quatro componentes da CNV são:

- Observação
- Sentimentos
- Necessidades
- Pedido

Certa vez participei de uma roda de conversa sobre CNV⁸, e uma das dinâmicas era formar grupos de 4 pessoas em que cada uma contaria alguma situação acontecida recentemente que fora desagradável ou causara algum sentimento ruim, como: raiva, angústia, tristeza. Primeiro a pessoa contava de forma pontual o ocorrido, sem expressar ainda o que sentira e sem julgamentos, apenas expressando o que não gostara ou agradara. Depois perguntávamos como a pessoa se sentira e o que poderia ter causado aquele sentimento. Assim, as necessidades eram identificadas a partir dos sentimentos, para então a pessoa perceber por si própria uma outra maneira de comunicar-se — etapa Pedido.

⁸ Realizada numa escola particular em novembro de 2018.

Cabe lembrar que nem sempre a prática da CNV acontece nessas 4 etapas, diversas vezes não chegando à última. Mesmo assim, a ideia é ter consciência dessa prática, que o psicólogo Marshall Rosenberg (2006) estrutura bem no livro em questão. Por conseguinte, a transformação precisa acontecer principalmente em nós, para que, desse modo, possamos inspirar outras pessoas a terem uma comunicação da paz, uma vez que nela a violência não é revidada.

Em síntese, aprimoramos nossa empatia e assim contribuímos para um bom ambiente escolar. Na qualidade de arte-educadora, desenvolvi meu relacionamento com as crianças da escola de forma muito positiva. A partir desse novo olhar, houve uma redução do número de ocorrências escolares, já que, por meio de bastante conversa, na maioria das vezes, os conflitos terminavam em paz.

2.2.2 O Olhar Afetivo

“O indivíduo é social não como resultado de circunstâncias externas, mas em virtude de uma necessidade interna.”

Henri Wallon (1879-1962)

Henri Paul Hyacinthe Wallon foi um psicólogo, filósofo, médico e político muito influente na França. Dedicou seus estudos ao desenvolvimento humano, mostrando que, por intermédio da criança, é possível a gênese dos processos psíquicos (Pilleti, 2015).

Segundo Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida, para Wallon a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (Wallon apud ALMEIDA e MAHONEY, 2007, p. 17). Nessa perspectiva, seu estudo de desenvolvimento infantil explorava tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva e a motora, ou seja, estudava o desenvolvimento humano de forma integral.

Segundo Almeida e Mahoney (2012), todos os conjuntos funcionais, em suas várias configurações, revelam-se inicialmente de forma sincrética, isto é, o

motor, o afetivo e o cognitivo reagem como um todo indiferenciado aos estímulos internos e externos. Aos poucos vão exigindo esforço da criança, se diferenciando e respondendo de forma cada vez mais precisa, mais clara, mais articulada, mais coordenada — mais adaptados às solicitações do meio e às intenções da criança. (p. 14)

Tais conceitos foram fundamentais para o campo da educação. E eu, futura professora, vejo uma contribuição também para o ensino do teatro, posto que ele defende que a escola deveria promover e oferecer formação integral aos estudantes: afetiva, intelectual e social. Esse foi um marco importante no pensamento pedagógico (Pilleti, 2015), pois até então a afetividade era uma variação pouco relevante no processo educativo.

Partindo de uma visão de arte-educadora que sou, há uma reflexão de Cabral (2008) que diz que “o fazer teatral, em si, ensina sobre relacionamentos, expectativas, conflitos e emoções humanas, e é a atmosfera do trabalho e a vivência em grupo, que tornam significativa a experiência”. Em virtude disso, meu trabalho de arte-educadora está intrinsecamente ligado à afetividade, porque a arte e a afetividade andam de mãos dadas.

No entanto, as escolas ainda caminham a passos lentos em relação às emoções dos alunos. Vejo professores e coordenadores com um alto grau de formação, mas com uma mentalidade de escola tradicional, culpabilizando, punindo e descrendo as queixas dos alunos.

Nas minhas aulas de estágio por exemplo, eu procurei usar o máximo do espaço da escola, pois achava as salas demasiadamente pequenas e sufocantes. Também observei a dinâmica dos alunos nas aulas, seus estados emocionais e a maneira como eles lidavam com os jogos propostos. Pode-se aliar isso ao pensamento de Mahoney (2012) a respeito dos estudos de Wallon:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto

conjunto: a *pessoa*, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (p. 15)

Por certo, pensar nos aspectos da afetividade estudados por Wallon (1968) enquanto se engloba emoção, sentimento e comunicação torna mais simples a hora de perceber como os educandos estão se sentindo. As expressões corporais, os comentários, os olhares são pequenas pistas que auxiliam a identificar se determinada atividade funciona, por exemplo. No meu trabalho de educadora, notar esses aspectos é fundamental, pois através desse olhar é possível filtrar pequenos gestos do cotidiano.

Para ilustrar, temos o aluno R, que era um garoto bastante agressivo com seus pares, costumava ameaçar seus colegas, fazia bullying, era pouco aceito em sua turma. Aos poucos, fui percebendo que ele constantemente chamava atenção de alguma forma, às vezes fingindo que não escutava quando chamávamos ou mexendo nas cadeiras na hora do descanso. Certa vez fiquei cuidando da turma dele, e ele estava visivelmente chateado, dado que alguém tinha feito algo que poderia prejudicá-lo quando ele chegasse em casa. Perguntei:

- Por que você está chateado?
- Porque o A estragou meu carrinho e meu pai vai brigar – Ele respondeu.
- Você mora com sua mãe e seu pai?
- Não, só meu pai.
- E ele briga muito com você? Ele te bate às vezes?

R balançou a cabeça afirmando que sim, com um semblante triste. Nesse momento eu o abracei e disse:

— Eu lamento muito, minha mãe também me batia muito, eu estou torcendo para que seja só uma conversa.

Paulo Freire, filósofo brasileiro, em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1996) também fala de afetos, de bom senso, de preocupação com o educando.

O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O meu bom senso não me diz o que é, mas

deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência que, sem o bom senso do cientista, pode se desviar e se perder. Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber. (p. 63)

Fiquei pensando que toda a maneira como o R tratava os seus colegas tinha influência de como ele era tratado em casa. Depois de perceber isso, passei a prestar mais atenção no R, todos os dias. Eu já tenho o costume de falar com todas as crianças que eu encontro, mas para ele eu resolvi dar uma atenção especial, no que diz respeito a saber como ele está, se ele tem ficado mais amigo dos seus colegas. Quero que a escola seja um bom lugar para ele.

“Para desenvolver a inteligência faz-se necessário mobilizar os afetos” (Didatics, 2018). A partir desse início de parágrafo, lembro do meu “problema de aprendizagem”. Escrevo nessas aspas bem ousadas, porque sei que tudo de que eu gostei eu aprendi. Desenvolvi a consciência de responsabilidade e entendi a necessidade de saber determinados assuntos. Mas, ainda assim, sempre tive muita dificuldade em aprender matérias em que o professor visivelmente menosprezava os alunos por “entender uma coisa que é para poucos” – exemplo do meu professor de artes cênicas no ensino médio. Ele superestimou o conhecimento que tinha em semiótica, tratou o tema de forma prepotente, sem nem explicar o significado, agiu de forma autoritária e arrogante. No final das contas, ele desistiu de explicar, porque segundo ele não éramos capazes de entender.

A inteligência para Wallon, se desenvolve após a afetividade. A inteligência surge de dentro da afetividade e estabelece com ela certa relação de conflito e talvez seja por isso que nos interessamos mais em aprender as coisas que gostamos e evitamos aquelas que não se conectam com nossos afetos. Para alimentar a inteligência faz-se necessário mobilizar os afetos. (Didatics, 2018)

Nas minhas aulas, procurava explorar o máximo que eu podia para conseguir o interesse dos alunos. Fizemos aula no gramado, no auditório, no pátio. Em alguns momentos do estágio, tive de adaptar minhas aulas justamente por perceber que certos jogos não fluíram ou não couberam no momento. A percepção dos afetos contribuiu para o meu impulso de professora de teatro para

uma vontade maior de melhorar, pois nos (re)conhecemos, nos (re)conectamos. Nos (re)formulamos.

De acordo com Wallon (1968), o pensamento infantil se caracteriza por crises e conflitos, e isso faz parte do processo do desenvolvimento da criança. Uma vez que amadurece o sistema nervoso, traz novas possibilidades internas e sociais. Mudanças que se dão por saltos, provocando, assim, reestruturações de comportamento.

Assimilar os aspectos dos estágios de desenvolvimento (Wallon, 1986) é importante para compreender a criança e suas inquietações, o que predomina é a busca pela identidade própria e o caminhar para o mundo adulto. Abaixo explicitarei os estágios que mais conversam com a minha pesquisa na escola. Afinal, a pesquisa foi feita em uma escola de educação básica de ensino fundamental anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano com crianças entre 6 e 11 anos. São os estágios do personalismo e estágios categoriais.

Segundo Bastos e Dér (2012), dos 3 aos 6 anos de idade, encontramos o *estágio do personalismo*, que se constitui em conflitos entre autonomia e vínculo fortalecido com a família; construção da personalidade; consciência de si; caminhada pela manifestação de afetividade através de palavras e ideias; cópia do outro.

De acordo com Piletti (2015), no *estágio categorial*, entre 7 e 12/14 anos, começa a manifestação de interesse pela exploração, pelo conhecimento e pelas suas relações com os objetos e o meio. Isso fica explícito na diferenciação do eu para com o não eu e no fato de o gosto que se manifesta pelas coisas e pessoas ter relação com as possibilidades e o poder de transformá-las.

Segundo Amaral (2012), após os 9/10 anos, a formação de categorias intelectuais possibilita à criança a identificação, análise, definição e classificação dos objetos e das situações. Ela pode examinar as características dos objetos ou acontecimentos, fazer comparações e assimilações sistemáticas e coerentes.

Percebo que, nas aulas, esse estágio se caracteriza muito por questionamento das propostas de aulas, os alunos se posicionam bastante a

respeito de gostar ou não das aulas, por exemplo. Complementa-se isso com o pensamento de Amaral (2012):

[...] [a criança] toma conhecimento a respeito de si própria e cada vez mais, tem condições de se posicionar diante de situações conflituosas que emergem do meio. Logo, como resultado do crescimento e da participação no meio cultural, seu pensamento se organiza em torno de noções fundamentais que ordenam os dados da realidade: como a noção de tempo, de espaço, de causa. (p. 57)

Logo, eu — como arte-educadora tendo esse entendimento dos *estágios do desenvolvimento* — posso, ao invés de ficar preocupada com o andamento da aula, focar no processo do aluno e em como está sendo o caminho para ele.

Na prática, a afetividade me proporcionou um contato maior com os participantes da escola que eu trabalho. Hoje tenho uma outra visão a respeito das crianças: que elas possuem crises, conflitos, fases, iguais a nós, adultos. Não podemos desmerecer esses sentimentos apenas porque somos mais velhos. Não significa que somos melhores, significa que somos iguais.

3 TEATRANDO NA ESCOLA

Com o intuito de mostrar o meu trabalho de estágio supervisionado e minhas brincadeiras no recreio junto com as crianças, começo este capítulo com o trecho da música “Estudo errado” (1995) do compositor e rapper Gabriel, o Pensador.

Encarem as crianças com mais seriedade

Pois na escola é onde formamos nossa personalidade

Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios

Quem devia lucrar só é prejudicado

Assim vocês vão criar uma geração de revoltados

Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio

Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio

Juquinha você tá falando demais assim

eu vou ter que lhe deixar sem recreio!

Mas é só a verdade professora!

Eu sei, mas colabora senão eu perco o meu emprego

A parte mais encantadora da minha pesquisa foi com certeza os momentos práticos. Isto é, as minhas atividades em geral como educadora, o estágio supervisionado e o recreio. Foram momentos em que eu brinquei muito, errei, aprendi, acertei, errei de novo, aprendi e assim vai. Ter podido dar aula de teatro foi desafiador, porém, com a criatividade das crianças, consegui resultados surpreendentes.

As artistas que mais me acompanharam foram Viola Spolin, com seus métodos de improviso (2010); Biange Cabral (2012), com o *Drama como método de ensino*, e Ângela Barcellos, com *Direito à cultura do lúdico* (1998). Por fim, em algumas das minhas aulas, eu utilizei alguns jogos do Augusto Boal, do seu

livro *200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1977).

3.1 RECREIO

No momento do recreio, eu podia brincar e aprender com as crianças de uma forma mais leve e divertida. A sua duração era de 30 minutos e quando começava eu ia para o gramado perguntando quem queria brincar ou do que estavam brincando. As brincadeiras que predominavam eram: coelhinho sai da toca; batatinha 1, 2, 3; pique-monstro; gelinho-gelão⁹; mamãe galinha¹⁰; polícia e ladrão. Mesmo sendo brincadeiras cotidianas no recreio, eu gostava de ir além de só brincar, ganhar ou perder. Gostava de propor personagens, lugares, um contexto em geral, alinhando isso ao pensando de Biange (2012):

A figura do professor-personagem como uma forma de avaliar o conhecimento e envolvimento adquiridos até então e sugerir aspectos a serem envolvidos posteriormente. Ele interage com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes. (p. 19)

Geralmente as crianças do 1º ano eram as que mais me acompanhavam (ou vice-versa) nas brincadeiras. Começamos a brincar de polícia e ladrão de uma forma diferente: passei a propor quem eram elas, por que eram ladrões, o que elas roubavam, quem elas queriam proteger, qual o nome da quadrilha, etc. Em contrapartida, para os policiais começamos a formar estratégias de como pegar mais rápido os ladrões e os melhores atalhos. Finalmente a brincadeira se iniciou e as crianças entraram em seus personagens.

No momento em que os policiais começaram a pegar os ladrões, ouvimos as lamentações dos presos pedindo socorro e dizendo que iam chamar um

⁹ Jogo no qual o pego precisa colar todos os jogadores. No momento em que ele está indo colar alguém, ele decide se o jogador vira “gelinho” ou “gelão”. Se o pego escolher “gelinho”, o jogador fica agachado e só é descolado quando outro jogador passar por cima dele. Se o pego escolher “gelão”, o jogador fica em pé de pernas abertas e só é descolado quando alguém passar por debaixo de suas pernas.

¹⁰ Existem os pintinhos, a galinha e a raposa. A galinha está do outro lado do gramado e grita “Meus pintinhos venham cá”, ao que os pintinhos respondem “Tenho medo da raposa me pegar!”. Nesse momento a raposa está entre a mamãe galinha e os pintinhos, até que a mamãe galinha grita que a raposa já morreu, então todos os pintinhos vão ao encontro da mamãe, mas a raposa não morreu e às vezes ela pega alguns pintinhos.

advogado, enquanto os policiais diziam “O crime não compensa”; “Eu sou o deadpool”; “Você está preso em nome da lei”.

Na função de participante-mediadora, meu papel era de interferir caso não ficasse claro que a brincadeira era para todos. Segundo Café (1998), a dificuldade dos profissionais de Educação em pensar e lidar com as diferenças não só físicas, mas também culturais apresentadas pelos alunos, é histórica. Reconheci então a necessidade de valorizar e trabalhar os jogos e as brincadeiras como heranças da cultura local, regional e universal e estabeleci relações possíveis entre esses níveis, preservando e aprendendo a aceitar e conhecer as diferenças culturais entre as pessoas.

Outras crianças começaram a se interessar pela brincadeira e de repente não eram só as crianças do 1º ano, mas de todas as turmas. Nesse dia a maioria das crianças que estavam no recreio foram brincar de polícia e ladrão. Mas quase todas queriam ser ladrões, então eu decidi (a contragosto) dividi-las por gênero. Ora meninos eram ladrões e meninas policiais, ora se alternavam.

Tive de conversar longamente com eles sobre brincar com respeito, ainda existe muito a reprodução do autoritarismo que recebem da escola sobre as crianças menores. A frase de Paulo Freire “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor” ficou bem clara no comportamento deles nessa brincadeira. No final, se divertiram muito, e as crianças maiores conseguiram brincar sem machucar propositalmente seus colegas.

Sinto-me privilegiada por seguir a carreira de professora de teatro, pois justifica uma pessoa adulta que brinca, o que acho pessoalmente atrasado para a nossa época. Estamos vivenciando um ritmo tecnológico da sociedade que tem nos exigido cada vez mais do nosso tempo e da nossa disposição. O brincar, nesse sentido, proporcionaria alegria e bem-estar.

Com isso em vista, sigo na linha de pensamento de Café (2015). Um ambiente em que a brincadeira é aceita como natural e usufruída com interesse poderia pôr fim a um ambiente agressivo, cheio de desconfianças, suspeitas e hostilidades. Brincadeiras podem despertar potencialidades no desenvolvimento

humano, pois requerem sentimento de partilha e de respeito às normas combinadas. Sendo assim, o recreio abre novas possibilidades, tanto de criatividade como de convívio.

Outra proposta que levei foi a do “ônibus para casa mal-assombrada”, inventada por mim. Nesse jogo nós tínhamos todos de entrar no ônibus imaginário, eu geralmente começava sendo a motorista, e, ao longo do caminho, os participantes precisavam decidir que personagens eles seriam. Quando chegássemos ao destino, alguém de nossos colegas iria desaparecer e nós teríamos de procurá-lo. Estabelecemos os motivos, os personagens, e o processo foi seguindo naturalmente. Eu chegava com o ônibus e abria a porta. A toda criança que ia direto para atrás de mim eu pedia para retornar e falava “Você não está vendo as escadas?”. A criança, então, fazia a volta e subia as escadas.

No decorrer da brincadeira, as crianças mudavam livremente de personagens, ora animais, ora super-heróis, ora elas mesmas. A estrada era bastante difícil, pois a casa ficava numa floresta bem distante de Brasília. Eu, como motorista, tinha de tomar muito cuidado para não atropelar os habitantes esquisitos daquele local (outras crianças no gramado).

Às vezes eu acelerava demais e alguns dos meus amigos acabavam sendo jogados dos bancos, lá para a frente do ônibus. Havia uma ladeira (rampa de acesso à saída da escola) para a qual meus amigos insistiam que eu fosse. Segundo eles, chegaríamos mais rápido pegando aquele caminho. Mas eu duvido, aposto que era por causa do frio na barriga que dava na descida da ladeira.

Enfim, chegando ao local, fazíamos uma roda para escolher quem iria desaparecer, começava-se com um, depois com vários desaparecidos, nossos amigos, precisávamos achá-los! Os poucos que restavam faziam as buscas. Não raro apareciam zumbis (crianças perguntando do que nós estávamos brincando) e tínhamos de correr deles, mas nem sempre conseguíamos escapar. Essa brincadeira não tem fim. Por vezes a Mulher Maravilha dirigia o ônibus, outras vezes não conseguíamos encontrar todos os nossos amigos. Algumas super-heroínas perdiam as batalhas (machucavam e tinham de ir para a coordenação).

Ninguém ganhava, ninguém perdia. E, no outro dia, começava tudo de novo. Que bom!

Eu me senti certamente inspirada pelo trabalho de Biange (2012), pois ela usa estratégias para atuar na *zona de desenvolvimento proximal*, como desenvolvido por Lev Semyonovich Vygotsky, que define a distância entre o que as crianças podem realizar sozinhas e o que elas são capazes de fazer sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes. Isso no teatro é muito rico, uma vez que permite a autonomia para assumir personagens. Segundo Biange (2012), o potencial estético do teatro na educação, de conhecer e sentir (envolvimento emocional), perde-se ao se separar as técnicas teatrais do contexto dramático. Por isso, pensando como professora de teatro, valorizo o aprofundamento dos temas nas brincadeiras.

Mesmo que eu não tivesse muito tempo, tentei explorar o máximo das crianças. Dessa forma exploramos o máximo da escola, o que podíamos, naquele tempo de trinta minutos. O recreio era realmente o momento mais esperado pelas crianças. Todos podiam brincar. De todas as turmas, idades e tamanhos.

3.2 ENSIN(AR-TE)

“Ressaltamos que todo o direcionamento da disciplina é no sentido de construir, com o educador, a noção de que ele pode e deve trilhar, com autonomia, sua trajetória entre as propostas metodológicas existentes, criando, se necessário, novas combinações e até propostas ainda inexistentes.”

Joana Abreu

Na função de educadora social, eu tinha um dia de folga na semana. Nesse dia eu aproveitei para fazer estágio supervisionado na escola em questão. Vou pontuar, daqui em diante, as aulas mais interessantes. Meu objetivo era desenvolver a linguagem cênica do corpo por meio de suas expressões visando a integração e socialização.

Com isso, a minha ideia era promover a possibilidade de as crianças terem uma experiência com o lúdico sem que elas se sentissem pressionadas a seguir um certo padrão de comportamento. De acordo com os pressupostos teóricos do currículo, em movimento a arte gera significados, símbolos, expande a imaginação e refina os sentidos, ajudando no processo da cognição. No teatro cria-se a noção de grupo. Ao trabalharmos com jogos teatrais, conseguimos estimular a atenção, criatividade e cooperação. A arte, assim, torna-se valiosa na educação quando permite ao indivíduo a exploração de múltiplos significados e sentidos e a construção de novas formas de agir e compreender o universo, sua realidade e suas questões.

3.3.1 Primeiro momento

As aulas com o 1º ano foram as mais desafiadoras, pois a professora me deixou 100% no comando até que ela precisasse intervir em algum caso mais específico. Um dos jogos que fiz foi o da careta, ficamos em roda e cada um precisava fazer uma careta que todos tinham de copiar. Brincamos de escultura corporal e, em seguida, de escultura em dupla também, pois as crianças conseguiram explorar lugares bem desafiadores em questão de equilíbrio.

Depois andamos pela sala para vermos o museu de escultura criado por elas. Mas de longe a brincadeira que deu mais certo foi o desfile de super-heróis e heroínas. Começou com super-heroínas até que as próprias crianças passaram a propor ir de dinossauro, de presidentas com seus cachorros e até de modelos famosas, isso com bastante pose, é claro, afinal estávamos num desfile de moda. Segundo Biange (2012), ambientação cênica e teatralidade referem-se à possibilidade de levar os participantes a uma realidade virtual, de se envolver na fantasia despertada pelo contexto da ficção intensificado pela participação ativa num evento teatral (p. 30).

O jogo da foto também funcionou bastante, eu dava até 10 segundos para eles formarem uma foto de um determinado local, como floresta, fundo do mar, praia, desfile de moda, hospital, feira, quadra de futebol. E as crianças vinham com os mais diversos personagens ou coisas, como paciente, peixe, tubarão, grama, bola, goleiro.

Nas aulas com o 1º ano, eu pude perceber o quanto é importante se estar em movimento constantemente, digo em questão de estar atento ao que aquelas crianças precisam no momento. Levei muito tempo em alguns jogos, mas porque percebi o quanto eu precisava deixar as crianças explorarem aquele universo e que forçar um rompimento só para seguir o plano de aula não seria uma boa ideia. Foi o que aconteceu com o jogo da escultura, em que as crianças moldavam seus colegas e fazíamos passeio pelo museu desses artistas. Queria que todos participassem e queria ver a criatividade deles uns com os outros.

Infelizmente a professora pediu para eu dar aula em outras turmas porque ela achava que as crianças ficavam bagunceiras demais na minha aula. Talvez porque eu tenha feito um jogo de box (Boal, 1977) e as separado em fila paralela, uma de frente para a outra, e explicado que a luta seria sem sair do lugar, que teria uma ação e uma reação, ou seja, um colega faria o movimento de luta, e o outro reagiria e vice-versa. Reforcei que a luta seria sem sair do lugar, mesmo assim não adiantou. Algumas crianças avançaram sem se machucar, contudo a partir daí eu fui para outra brincadeira.

Tinha diversas propostas para esta faixa de idade (6/7 anos), que consistiam em jogos com movimento, música, dança etc. Eu estava muito animada para propor essas atividades para as crianças. Mas compensei as aulas brincando no recreio, já que fui sutilmente proibida de continuar as minhas aulas de teatro com essa turma.

3.3.2 Segundo Momento

Dali em diante, tive de (re)planejar minhas aulas para as novas turmas, nenhuma delas sendo do 1º ano. A turma do 4º ano (vinho) foi a em que consegui mais progressividade. As primeiras propostas foram jogos teatrais de improviso, porém antes eu sentei em roda com os alunos na primeira aula para saber seus gostos, hábitos, locais onde moravam, idade, entre outras curiosidades. Conversamos bastante e também me apresentei como estudante de Artes Cênicas, expliquei o motivo de estar lá e a minha proposta.

Nos jogos de improviso, percebi que eles tinham muita vontade de participar, contudo pouco interesse em ver os colegas em cena. O jogo de

improviso “só perguntas”, que consiste nos jogadores se comunicarem através de perguntas, foi o que mais gerou dificuldade e dispersão, enquanto o jogo do “alfabeto”, que consiste nos jogadores conversarem iniciando cada frase com a respectiva letra do alfabeto, foi o que gerou mais curiosidade, pois até quem estava assistindo ficava treinando entre si. Todavia a dispersão foi a mesma. Já o “jogo da tradução” — que consiste em dois jogadores que conversam entre si numa língua não inteligível e dois que traduzem, sendo estes últimos possuidores do poder de transformar a língua em algum significado — foi disparadamente o de que os alunos mais gostaram e se dedicaram.

A expectativa do julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de atuação. Além disso, o professor não pode julgar o bom ou o mau pois que não existe uma maneira absolutamente certa ou errada para solucionar o problema: o professor, com o passado rico em experiência pode conhecer uma centena de maneiras diferentes para solucionar o problema, e o aluno pode aparecer com a forma cento e um, que o professor até então não tinha pensado. Isto é particularmente válido nas artes. (Viola, 2010, p. 7)

Depois desses primeiros dias, decidi pensar num planejamento mais coletivo, ou seja, jogos e brincadeiras de que todos participassem. No aquecimento, caminhando pelo espaço, pude junto com eles estabelecer uma concentração mais consciente. Eu dava alguns comandos como rápido, lento. Começamos com “pique-nome”, no qual o pego tem de pegar alguém e dizer o nome de outro jogador para o próximo pego pegar.

Percebi que os alunos acharam um tanto complicado de entender, então, no momento do comando “lento”, fui propondo que estávamos num lugar muito frio e que tínhamos dificuldades de nos locomover. Fomos indo até o fundo da sala e aos poucos começamos a rastejar e virar uma coisa só. Dei o comando de algum aluno ser o “líder do bando”, ficaríamos atrás dele e ele nos guiaria, porém juntos e sincronizados, porque, afinal, nós éramos um grupo. Procurei sempre deixar isso claro.

Para Cecily O’Neill (1995) (apud Biange, 2012), a principal diferença entre *process drama* e improvisação é que o drama “não está limitado a exercícios ou cenas únicas ou breves. Em vez disso, e assim como em qualquer evento teatral

tradicional, ele é constituído por uma série de episódios ou unidades cênicas”. Ou seja, nosso trabalho consistiu em sair de um jogo de pego e pega e caminhar em direção a uma dramatização improvisada. Não paramos, não houve quebras e seguimos adiante com as outras propostas.

Chegamos à brincadeira de vivo-morto caminhando e acrescentamos mais dois comandos — o “vivíssimo”, em que as crianças tinham de pular com os braços para cima, e o “mortíssimo”, em que tinham de simular um desmaio bem dramático. Podia ter suspiros, gritos, expressões e até palavras (já que, ao se dizer “vivo”, a criança fica em pé, e “morto”, a criança fica agachada).

Apesar de não gostar de tirar ninguém da brincadeira, no finalzinho da aula eu fiz um vivo-morto caminhando com eliminação. Então, se alguém ficasse em pé no comando “morto”, ou vice-versa, estava fora da brincadeira. As crianças começaram a levar a sério e ficaram muito concentradas. Quando só restava mais 4 crianças, um aluno entrou para continuar brincando, aí eu falei “Bora saideira com todo mundo”, então fizemos um grande encerramento com todos. Vivos e mortos.

A diferença mais importante da definição de theater game de Viola Spolin, quando relacionada ao drama (teatro-educação) de origem inglesa ou ao creative dramatics (drama criativo) de origem americana, reside na relação com o corpo. O puro fantasiar do jogo dramático é substituído, no processo de aprendizagem com o jogo teatral, por meio de uma representação corporal consciente. De acordo com SPOLIN (1989), o princípio da physicalization (fiscalização/corporificação) busca evitar uma imitação irrefletida, mera cópia. (Koudela, 2005, p. 148)

Tive um retorno muito positivo das minhas aulas, todos gostaram bastante e sempre que me veem na escola perguntam quando que eu darei aula de novo, inclusive a professora, que é a professora regente, me pediu dicas e referências de jogos de teatro para as aulas dela. No geral estou satisfeita e praticamente todos os problemas que eu tive eu consegui solucionar adaptando as minhas aulas à medida que eu via ser necessário.

3.3.3 Aulas Finais

No último dia do meu estágio, resolvi fazer jogos com balão. A primeira turma que peguei no 1º horário foi a vinho, com a qual fiz o jogo de não deixar o balão cair. Perguntei qual seria o nome do balão (demos o nome de Chevidora – mistura de dois nomes); depois, expliquei que não poderíamos deixá-lo cair no chão e que para isso todos teriam de estar envolvidos. Essa brincadeira é a de que eu mais gosto porque ela não tem como funcionar sem ajuda dos outros.

À medida que eles iam pegando o jeito, fui acrescentando outros balões, mas os alunos começaram a se dispersar, cada um com seu balão, aí eu interrompi. Propus que fizéssemos caça ao tesouro. Alguns alunos iriam esconder 5 balões pela escola e o restante deveria achá-los em 1 minuto. Todos acharam, entretanto um aluno ficou chateado porque uma das alunas escondeu um balão no banheiro. Eles começaram a trocar ofensas, portanto eu intervi e disse “Gente, estou muito orgulhosa de vocês, vocês encontraram TODOS os balões, e juntos, o que é mais importante”.

Comecei a elogiá-los bastante e disse que não teria problema esconder no banheiro, já que o grupo era composto por meninas e meninos e ambos podiam procurar em seus respectivos banheiros que ainda assim todos ganhariam. Todos se envolveram bem nas minhas propostas. Fiquei bastante satisfeita com como a aula foi se desenvolvendo e perguntei para os alunos o que eles haviam achado, a maioria tinha gostado muito. Ficaram um pouco mais calmos com os colegas também, o que foi importante eu observar.

Com a turma cinza (4º ano), foi um pouco mais fácil porque os alunos eram mais unidos. No segundo horário, fomos à área verde (campo de futebol) e fiz a mesma brincadeira, só que dessa vez o vento foi um obstáculo para eles, até que resolvi propor um jogo de futebol. No momento que joguei essa ideia, eles mesmos se organizaram. Ficaram dois balões no ar, dois times de meninos e meninas. Quando fui ver tinha atacante, zagueiro e goleiro. Eles se engajaram muito e os meninos fizeram 2x0 nas meninas.

Depois fomos brincar de pique-cola, em que uma pessoa só podia colar tocando o balão numa outra pessoa. Nesse momento algumas meninas foram

ensaiar uma cena da novela da Globo chamada “Deus salve o rei”. Após brincarmos de pique-cola, fomos assistir à cena das meninas. Sentamos no gramado e elas começaram a encenar lutas, brigas e casamentos que não deram certo. A plateia opinou muito sobre a veracidade do ocorrido na novela questionando a cena. Assim que elas apresentaram, todos quiseram fazer também, mas já estava no fim da minha aula.

Ao fim de todas essas aulas e experiências na escola, eu saio do meu estágio com a certeza de que quero ser professora. Principalmente de escola pública, pois são as crianças que mais precisam. A linguagem teatral para elas permite que sejam livres em sua imaginação, e ver a alegria delas em brincar, ensaiar e atuar me faz refletir o quanto nós adultos ficamos atrofiados ao longo do tempo, tanto de corpo como de mente. A criança consegue levar a gente para esses lugares incríveis, e que bom que temos muito o que aprender com elas.

A avaliação final era perceber se houve um desenvolvimento contínuo no avanço da linguagem teatral — compreensão do espaço cênico — e se ao longo do curso os alunos conseguiram potencializar sua noção de cooperatividade percebendo que teatro não se faz só. Foi um processo bem honesto, pois eu estava ali como professora-aprendiz e todos sabiam disso. Sendo assim, posso concluir que foi uma troca enriquecedora, do início ao fim.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada continua...

Compreender os conceitos de afetividade e comunicação não-violenta contribuiu positivamente para todos os âmbitos da minha vida. Profissional – no meu trabalho de babá, como animadora de festas infantis e como educadora social voluntária. Na vida familiar – pedi desculpas para minha irmã mais nova por todas as vezes que eu agi com agressividade e violência. Aprendi que a comunicação não-violenta é um caminho sensível a se seguir, que se preocupa com o outro, principalmente.

A transformação continua...

Sinto-me privilegiada por concluir o curso de graduação em artes cênicas na Universidade de Brasília. Foi fundamental o contato que tive com a história da educação brasileira para a minha decisão de lecionar. Tenho vontade de compartilhar o que aprendi, vontade de aprender com os outros. Antes, o que eu aprendia era para mim, para melhorar o meu trabalho de atriz, apenas. Hoje aprendo para as pessoas. Por elas. Para mim. Para um mundo melhor.

A pesquisa continua...

Olhar a educação através da arte possibilita um olhar sensível a respeito das soluções dentro do ambiente escolar. Mas, como artistas, não queremos soluções prontas. Trabalhar com arte nos ensina a ver novos caminhos. A arte pode ser impulso, não deve ser ignorada.

A aventura só aumenta...

Acredito na importância do planejamento de aulas, pois ele direciona o trabalho da professora. Pude perceber, ao longo das minhas aulas, que faz muita diferença quando se planeja o plano de curso a partir da turma, pois se compreende as peculiaridades e se consegue administrar de várias maneiras. Não planejei ter alunos imperativos na minha turma, mas isso não atrapalhou

meu planejamento, pelo contrário, fez das minhas aulas um reforço à criatividade. Pois cada dia era um dia, que delícia!

E a arte não para...

Finalizo com um poema, fruto da minha indignação, que não me conforma, contudo me enche de energia para lutar por uma educação cada vez mais justa.

*Eu acredito na educação,
que é um poder sim de transformação.
Penso nas crianças nessa barbaridade
Mesmo que o governo não faça a sua parte*

*E o meu conselho que vai pra você,
o mais importante é estudar e conhecer.
Chega de bronca ninguém tá sabendo nada.
Freire mal chegou e já tão tirando da parada.*

*Escola “sem partido” de onde veio essa ideia?
Partido só se for de Deus (da assembleia)
E a nossa base nacional curricular
Por que não aprendemos a ler e analisar?*

*Por que é tão difícil a gente se empenhar?
E precisa perder pra valorizar?
E a educação com os gastos lá no teto
A crise não existe a crise é um projeto.*

Eu não vou desistir

Eu vou resistir

Eu vou existir

Não vou desistir

Eu vou resistir

Onde foi parar a nossa humanidade?

Tratamos as crianças com muita desigualdade.

Se realmente fôssemos melhor que elas,

Não estaríamos matando ou jogando pela janela.

Por que a gente tem dificuldade de falar?

Aonde foi que erramos ao tentar se expressar?

As nossas frustrações são vomitadas na criança

Como você espera que ela tenha esperança.

Nossos professores com salários muito baixos.

Mesmo com um currículo extraordinário.

Se for filmar a escola você vai filmar direito.

Tu vai ver a verdade e vai ganhar o meu respeito.

Por que ninguém valoriza essa profissão.

Dar aula no Brasil é resistência meu irmão.

Querem reduzir a maioria penal

Não investem na educação para poder investir no mal

Eu não vou desistir

Eu vou resistir

Eu vou existir

Não vou desistir

Eu vou resistir

5 REFERÊNCIAS

ABREU, Joana. **Teatro e culturas populares: diálogos para a formação do ator**. Brasília: Teatro Caleidoscópio: Editora Dulcina, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de André. **Etnografia na Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 2003.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.) **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **Henri Wallon: Psicologia e educação**. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1977

BRASIL. **Currículo em Movimento** da Educação Básica: **Pressupostos Teóricos**. Brasília,. 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo em Movimento do DF**. Subsecretaria de Educação Básica. MEC, SUBEB, 2013.

CABRAL, Beatriz. **DRAMA COMO MÉTODO DE ENSINO** . 2º. ed. SÃO PAULO: HUCITEC, 2012. 127 p.

_____. Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2007, Belo Horizonte. **Comunicações...** Belo Horizonte, ABRACE, 2007. p. 1

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. **Abordagens metodológicas do teatro na escola**. 2005

LETRAS. **GABRIEL, O PENSADOR** : Estudo errado. 1995. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

LICERE; CAFÉ, Ângela Barcellos. **O DIREITO À CULTURA DO LÚDICO**. Belo Horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação – CELAR, Escola de Educação Física da UFMG, 1998. p. 31

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação** / Cipriano Carlos Luckesi. – São Paulo : Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

MADER, Helena. **Fim do modelo das escolas parque gera primeira crise política na educação** . 2017. Disponível em: <<http://blogs.correiobraziliense.com.br/cbpoder/fim-do-modelo-das-escolas-parque-gera-primeira-crise-politica-na-educacao/>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

PILETTI, Nelson. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. Nelson Piletti, Solange Marques Rossato. 1.ed. 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta : técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais** / Marshall B. Rosenberg ; [tradução Mário Vilela]. São Paulo : Ágora, 2006.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: _____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 15-45.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte**. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). *Reflexões sobre o ensino das artes*. Joinville: Ed. Univille, 2001. v. 1, p. 20-35

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. Brasília. **Programa Educador Social Voluntário** . 2018. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/programa-educador-social-voluntario/>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018

SILVA, Amanda Costa. **Didatics - HUMANAMENTE** : Psicologia, Psicanálise e Filosofia. 2016. Disponível em: <<http://www.didatics.com.br/index.php/sobre-o-site>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro / Viola Spolin** ; [tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. S. Paulo: Perspectiva, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70. 1968

_____ **A atividade propioplástica**, IN: Wallon. São Paulo : Ed. Ática, 1986